

Kommentierend ins Fach sozialisieren

Möglichkeiten und Wirkungen von Textfeedback in geisteswissenschaftlichen Seminaren

FRIDRUN FREISE, MIRJAM SCHUBERT

Kurzfassung

In dieser Studie zu schreibintensiven Seminaren in der universitären Lehre stehen Feedback- und Überarbeitungsvorgänge im Fokus. Wir analysieren Feedbackprozesse anhand eines Textkorpus, das aus der Unterstützung von schreibintensiven Seminaren an der Universität Hamburg hervorging. Die Texte sind abgelegt auf der digitalen Feedback- und Überarbeitungsplattform des Schreibzentrums (Lehr-Lern-Archiv *LeLeA*), die speziell für solche schreibintensiven Kurse entwickelt wurde: <https://lehr.lernarchiv-schreiben.blogs.uni-hamburg.de/>.

In unserer Fallstudie untersuchten wir Texte eines von uns unterstützten Seminars, in dem die Studierenden bereits während des Semesters in drei Schreibaufgaben Methoden zur Literaturanalyse üben konnten. Die Studierenden luden ihre Texte im *LeLeA* hoch, erhielten Feedback von ihrer Dozentin und überarbeiteten ihre Texte dann auf dieser Basis.

Um zu verstehen, wie und zu welchen Aspekten die Dozentin Feedback gibt und wie dies zu einer Fachsozialisation führen kann, haben wir drei Texte von zwei Studierenden sowie die 149 Kommentare der Dozentin analysiert. Zunächst fragten wir, wie solche Texte und Kommentare sinnvoll beschrieben werden können, und entwickelten dazu ein Analyseinstrumentarium. Bei diesem Vorgehen orientierten wir uns methodisch am Verfahren der Grounded Theory. Zunächst kategorisierten wir die Sprechhandlungen des Dozierendenfeedbacks, danach beschrieben wir den Inhalt der Kommentare. In einem letzten Schritt untersuchten wir, wie die Studierenden ihre Texte auf die Feedbackkommentare der Dozentin hin überarbeiteten. Die Ergebnisse zeigen eine enge Verbindung zwischen Sprechhandlungen und Inhalt und weisen darauf hin, dass die Studierenden im Zuge des Feedback- und Überarbeitungsprozesses gleichzeitig einen Prozess der Fachsozialisation durchlaufen.

Schlagerworte: Schreibintensive Lehre; Fachsozialisation; schriftliches Feedback von Lehrenden; Bildung von Feedback-Kategorien; Überarbeitungsprozess

Abstract

This study is located in the field of writing intensive courses in higher education. It focuses on the complexities of feedback and revision procedures and analyses feed-

back processes using a text corpus that emerged from writing intensive courses. Source of the corpus was a digital writing archive developed specially to support those courses: <https://lehrlernarchiv-schreiben.blogs.uni-hamburg.de/>.

In our case study we analysed texts from a course in which students fulfilled three writing assignments during the semester to train their skills in literary analysis. The students uploaded their assignments to the online writing archive, where their professor gave written feedback. In the next step the students revised their works based on the teacher's feedback and uploaded it again.

To understand how and about what aspects the professor gives feedback and how this leads to disciplinary socialisation we examined three texts written by two students and the 149 comments made by their professor. Initially we asked how such texts and comments can be usefully described and analysed and with this aim developed and tested a set of tools. Our methodological approach was guided by the systematic of Grounded Theory. First we explored and categorized the speech actions used by the professor, then we described the content of the comments. Finally we observed how the students revised their texts in response to the professor's comments. The results show a close relation between speech actions and content and indicate that students are taking steps toward disciplinary socialisation during the writing, feedback and revision process.

1 Einleitung

Rückmeldungen zu Studierendentexten zu geben und Textüberarbeitung zu ermöglichen ist notwendig, wenn Schreiben in der Lehre zielführend sein soll (vgl. Lahm 2016, S. 157–175). Der Blick in die Praxis zeigt jedoch, dass Lehrende häufig vor dem Arbeitsaufwand zurückschrecken. Im Rahmen der schreibdidaktischen Begleitung von Lehrveranstaltungen durch das Schreibzentrum des Universitätskollegs der Universität Hamburg haben einige Lehrende das Feedbackgeben dennoch gewagt. Aus diesen Seminaren ist ein Korpus von Texten der teilnehmenden Studierenden in mehreren Überarbeitungsstufen und mit dazugehörigen Textkommentaren entstanden. In dieser Studie untersuchen wir anhand von Texten, die von Lehrenden kommentiert wurden, speziell die Ausprägungen und Wirkungen von Dozierendenfeedback.

In ihrer Rolle als Fachlehrende vermitteln Dozierende im Seminar fachliche Inhalte und Methoden. Wenn sie im Rahmen schreibintensiver Lehre Feedback zu Texten geben, ist deshalb davon auszugehen, dass diese Rolle den Feedbackfokus so beeinflusst, dass dieser sich von studentischem Peerfeedback unterscheidet. Wir gehen von der Annahme aus, dass die Textrückmeldungen Lehrender eine spezifische Qualität der Fachsozialisation ermöglichen, insbesondere wenn sie auch Informationen zum Fach und aus Fachperspektive enthalten. Um zu erfassen, welche Ausprägungen ein solches Lehrendenfeedback hat, haben wir die Kommentare thematisch sowie nach Sprechhandlungstypen kategorisiert. In einem weiteren Schritt haben wir ge-

prüft, wie die Studierenden das Feedback bei der Überarbeitung umsetzen. Die kombinierte Analyse von Feedbackkommentaren und den dadurch initiierten Entwicklungen im überarbeiteten Text ermöglicht zu differenzieren, wie sich unterschiedliche Kommentartypen und -themen – vom sprachlich-stilistischen Hinweis über Nachfragen zur Nachvollziehbarkeit bis zum konkreten Lob – auf die Textentwicklung auswirken und einen Fachsozialisationsprozess befördern. Damit stehen wir am Anfang eines größeren Analyseprojekts. Da es für ein solches Unterfangen bisher kein erprobtes Analyseinstrument gibt, stellen wir in diesem Beitrag ein von uns entwickeltes Instrument vor, zeigen dessen Anwendung an einer Stichprobe und präsentieren erste Ergebnisse.

2 Das Material: Studierendentexte im *LeLeA*

2.1 Die Plattform *LeLeA*

Die Feedback- und Überarbeitungsplattform *Lehr-Lern-Archiv* (*LeLeA*, lehrlernarchiv-schreiben.blogs.uni-hamburg.de) hat das Schreibzentrum für den Einsatz in der schreibintensiven Lehre (Lahm 2016) entwickelt. Inspiriert hat uns dazu Kyle Jensens 2015 publizierte Idee des *Online Writing Archive*: Hier wird eine sinnvolle Prozessorientierung beim Schreiben dadurch erreicht, dass Text-Entwicklungsketten in mehreren Überarbeitungsstufen bis zum Endprodukt dokumentiert werden. Das *LeLeA* baut auf der Grundannahme auf, dass Schreibaufgaben ein ideales Werkzeug sind, um Studierende an fachliches Denken und Problemlösen heranzuführen, da viele Denkvorgänge schreibend stattfinden. Die das *LeLeA* nutzenden Lehrenden integrieren Schreibaufgaben jenseits von Prüfungen in ihre Lehrveranstaltungen. Die Studierenden schreiben bereits während der Vorlesungszeit Texte, erhalten Feedback zu ihren Texten und fertigen dann überarbeitete Fassungen ihrer Texte an. Textarbeit und Kommentierung finden online im *LeLeA* statt.

Die Plattform wurde bislang von 34 Seminaren (Stand Sommersemester 2020) genutzt. Insgesamt sind in den Lehrveranstaltungen über 1.500 Texte in unterschiedlichen Überarbeitungsstufen verfasst und im *LeLeA* abgespeichert worden. In dem entstandenen Textkorpus lassen sich anhand der Textversionen einer Schreibaufgabe und der dazugehörigen Feedbackkommentare Überarbeitungsschritte nachvollziehen und deren Ergebnisse erkennen.

2.2 Die Stichprobe

Für unsere Untersuchung haben wir drei Texte ausgewählt, die im Wintersemester 2018/19 von zwei Schreibenden – *mena* und *mike*¹ – in einem Seminar zur Einführung in die italienische Literaturwissenschaft verfasst wurden. Die Texte entstanden zu drei Schreibaufgaben (S1, S2 und S3) und sollten verschiedene Analyseschritte der Erzähltext-, Dramen- und Lyrikanalyse einüben. Die untersuchten Texte liegen jeweils in

1 Die Benutzer*innen Kürzel entstammen unserem Kodierungssystem aus dem *LeLeA*, das dem Datenschutz dient. Sie lassen keine Rückschlüsse auf das Geschlecht zu.

einer Rohstofffassung und mindestens einer überarbeiteten Version vor. An die Texte jeweils angefügt ist das Feedback der Dozentin, die die Texte aller Seminarteilnehmenden kommentiert hat. Die Kommentare sind absatzweise an die Texte angehängt.

Die drei untersuchten Textfassungen zu S1 stammen von *mena*. Die feedbackgebende Dozentin hat insgesamt 80 Kommentare an die erste Fassung angefügt. Die Textfassungen zu S2 und S3 wurden von *mike* verfasst. Der Erstfassung von S2 fügte die Dozentin 42 Einzelkommentare, der Erstfassung von S3 27 Einzelkommentare an. Die untersuchten Texte bezeichnen wir im Folgenden als *mena S1*, *mike S2* und *mike S3*. Im Zentrum unserer Analyse stehen die Feedbackkommentare der Dozentin zu diesen Texten.

3 Das analytische Vorgehen

Bei der Entwicklung der Untersuchungskategorien für Feedbackkommentare von Lehrenden sind wir von der Lehrendenperspektive ausgegangen. Lehrende kommentieren Studierendentexte in der Regel aus einer „fachliche[n] Sicht“, aus der sie spiegeln, „ob die dargestellten Inhalte bzw. Konzepte fachlich richtig und innerhalb des Fachdiskurses gerechtfertigt sind“ (Ulmi, Bürki, Verhein et al. 2017, S. 51f.). Auch Hinweise zu Sprache und Stil können als Einführung in fachliches Denken kategorisiert werden, wenn man wie Ulmi, Bürki, Verhein et al. annimmt, dass gerade auch das Überarbeiten von Texten auf ihrer sprachlichen Ebene zur Durchdringung des Gegenstands führt (ebd., S. 143). Beide Strategien nutzt die Lehrende, deren Kommentare wir untersucht haben, häufig.

Um den spezifischen Kommentierungsfokus von Fachlehrenden zu erschließen, haben wir untersucht, inwiefern die Feedbackäußerungen der Dozentin – auch wenn sie nicht mit einer metakommunikativen Äußerung als Einführung in das Fach markiert sind – fachliche Inhalte, Denkweisen und Selbstverständlichkeiten transportieren. Dazu unterschieden wir zwischen rein sprachlich orientierten Feedbackäußerungen einerseits und fachlich kontextualisierenden Kommentaren andererseits. Für die Entwicklung des Analyseinstruments orientierten wir uns an der Grounded Theory (Corbin & Strauss 2015), einer Methodologie, bei der an erster Stelle die Datenerhebung steht, gefolgt von der Datenanalyse durch Kodieren. Aus den auf diese Weise entstehenden Codes werden Kategorien gebildet. Am Ende steht die theoretische Konzeptionalisierung auf Basis der Kategorien. Die bisher erfolgten Schritte des Kodierens werden wir kurz skizzieren (hier und im Folgenden Sennewald 2017, S. 210–215).

Beim offenen Kodieren beschrieben wir die Form der Feedbackäußerungen und überprüften, ob und wie eine Überarbeitung angestoßen wurde. Hier ergab sich die Notwendigkeit, sowohl den adressierten methodischen bzw. fachwissenschaftlichen *Inhalt* kategoriell zu erfassen als auch die gewählte *Sprechhandlung*². Das folgende theoretische Sampling konzentrierte sich zunächst auf die jeweilige Sprechhandlung

2 Den Begriff „Sprechhandlung“ verstehen wir analog zu Kiesendahl (2011, S. 55f.) als sprachliche Handlung mit dialogischer Grundstruktur und damit in Kommunikation zum Studierendentext.

der Feedbackkommentare. Wir differenzierten zwischen *wertenden* und *nicht-wertenden* Sprechhandlungen und erfassten die Abstufungen und Ausprägungen *lobender*, *kritischer* und *neutraler* Kommentierungen.

Um die fachliche Sicht nach Ulmi, Bürki, Verhein et al. (2017) zu erfassen, haben wir die Kommentare zusätzlich den Oberkategorien *Sprache* und *Fach* zugeordnet. Die Kategorie *Sprache* haben wir nach dem Zürcher Textanalyseraster ausdifferenziert (zur genauen Darstellung der Kategorien siehe Nussbaumer & Sieber 1994). Um die oben genannte sprachliche Komponente der fachsozialisierenden Kommentierung zu beschreiben, haben wir auch in der Kategorie *Fach* die Anwendung des Zürcher Textanalyserasters erprobt. Kommentare, die nicht in dieses Raster eingepasst werden konnten, da sie sich nur inhaltlich und methodisch mit dem Text auseinandersetzen, haben wir unter der Kategorie *Fachdiskurs* gefasst. Während sich die Kategorien zu sprachsystematischer und orthographischer Richtigkeit des Zürcher Textanalyserasters (z. B. *Orthographie*, *Interpunktion*, vgl. ebd., S. 153) nur in Kommentaren zum Block *Sprache* wiederfinden, verweisen sowohl Kommentare mit sprachlichem als auch solche mit fachlichem Fokus auf die Kategorien sprachlich-funktionaler Angemessenheit (z. B. *Angemessenheit der Sprachmittel* oder *Erfüllung von Textmusternormen*, vgl. ebd., S. 154f.) und die stilistisch-ästhetische Qualität der Sprachmittel (z. B. *Wortwahl* oder *Registerwahl*, vgl. ebd., S. 155).

Die herausgearbeiteten Kategorien zur Sprechhandlung wurden in der gesamten Stichprobe angewandt und systematisch vereinheitlicht. Um entscheiden zu können, ob und wie die Kommentare bzw. einzelne Kommentarkategorien im Rahmen des Schreib- und Überarbeitungsprozesses der Studierenden einen Fachsozialisationsprozess anstoßen, wurde zusätzlich die Wirkung der Feedbackhinweise auf die Textüberarbeitungen der Studierenden notiert. Die Umsetzung des Feedbacks wurde zunächst mit den einfachen Kategorien *umgesetzt*, *nicht umgesetzt* bzw. *teilweise umgesetzt* erfasst, wobei zusätzlich qualitativ festgehalten wurde, wie Inhaltsäußerung, Sprechhandlung und Umsetzung miteinander in Beziehung stehen.

Die ausstehenden Schritte eines an der Grounded Theory orientierten Vorgehens (selektives Kodieren, komparative Analyse, Theoriebildung) müssten an weiteren Daten durchgeführt werden und wurden im Rahmen dieser Vorstudie noch nicht umgesetzt.

4 Erarbeitete Feedbackkategorien: Sprechhandlungen

Bei den von uns untersuchten Feedbackkommentaren handelt es sich durchgehend um formatives Feedback, das auf eine Überarbeitung und Verbesserung des Textes und dadurch auf eine Entwicklung der Schreibenden abzielt (vgl. Hattie 2009; Hattie & Timperley 2007). In der folgenden Tabelle zeigen wir die von uns herausgearbeiteten Sprechhandlungen, die die Dozentin in den von uns untersuchten Feedbackkommentaren nutzt.

Tabelle 1: Sprechhandlungen – nicht wertende und wertende

nicht-wertende Feedbackkommentare	Beispiele
Aufforderung (ggf. mit Erläuterung) direkte Ansprache der Autorin/des Autors; Forderung: Textüberarbeitungshandlung	<i>Bitte genauer formulieren</i>
Deutung/Position, als persönlich markiert Formulierung explizit subjektiv	<i>M.E. lenkt er den Blick [...]</i>
Frage zur Verständlichkeit/Nachvollziehbarkeit	<i>Was meinen Sie, wenn Sie schreiben [...]</i>
Hinweis Aussage zu Inhalt und Textstruktur; keine konkrete Aufforderung	<i>Dieser Teil gehört zur Analyse der narrativen Struktur</i>
Hinweis, auffordernder generalisierende Formulierungen, normative Setzungen oft konjunktivisch; Gegensatz zu <i>Vorschlag</i> : keine Auswahloption; keine Ansprache der Autorin/des Autors	<i>Besser wäre es zunächst die beiden Bestandteile des Titels zu erläutern.</i>
Rückmeldung/Spiegelung Neutrale Inhaltswiedergabe	<i>Systematische Präsentation des zweiten Akts</i>
Umformulierung, fertige Angebot einer Umformulierung	<i>„Dies ist nicht üblich“ – besser: „In der Regel führen die Inhaltsangaben von Erzählensammlungen die kompletten Namen der Verfasser/innen auf.“</i>
Vorschlag Hinweis für konkrete Umformulierung, meist Verwendung des Modalverbs „können“; Möglichkeit der Entscheidung gegeben	<i>Sie können den Begriff Sprecher verwenden</i>
Vorschlag, als persönliche Position markiert Hinweis für konkrete Umformulierung; deutliche Markierung der eigenen Position (1. Pers. Singular); Möglichkeit der Entscheidung gegeben	<i>Ich würde von Rezipient und nicht Leser sprechen, da das Stück sich an Zuschauer und etwaige Leser richtet.</i>
wertende Feedbackkommentare	Beispiele
Eindruck, kritischer Wiedergabe eines Leseindrucks; Markierung der Kritik durch Formulierung (z. B. Adverb)	<i>Das klingt ein wenig schräg.</i>
Frage mit verstecktem Fehlerhinweis Frage, bei deren Beantwortung ein Problem auffällt	<i>Was ist eine seriöse Thematik?</i>
Gegenargument argumentatives Formulierungsmuster	<i>Auch das Kino zeigt nicht nur Mainstream-Filme, sondern kann ein sehr kunstvolles Medium sein.</i>
Hinweis, kritischer Aussage mit Bezug auf inhaltliche Korrektheit/einen konkreten Fehler/Regeln/Stilkonventionen	<i>Es ist unglücklich gleich mit „ich finde“ den Ausblick einzuleiten.</i>

(Fortsetzung Tabelle 1)

nicht-wertende Feedbackkommentare	Beispiele
Kritik Aussage mit Abwertung des Texts; keine konkrete Überarbeitungsaufforderung	<i>Es ist wenig differenziert, wie Sie Theater und Kino vergleichen.</i>
Lob wertschätzende und positive Aussage	<i>Sehr gelungene Einführung.</i>
Zusammenfassung/Schlussfolgerung explizit abschließende Formulierung	<i>FAZIT: Sie verlieren sich ein wenig im „Fühlen und Meinen“.</i>

Die Analysen zeigen, dass die Lehrende zentrale Feedbackregeln, die wir ihr vorab vermittelt hatten, gezielt anwendet. Sie tritt zwar als Fachautorität auf – das zeigt die Dominanz der inhaltsorientierten Sprechhandlung *Hinweis*. Aber sie differenziert zwischen neutralen *Hinweisen* mit und ohne explizite *Aufforderung zur Überarbeitung* sowie selteneren *kritischen Hinweisen* zu Verstößen gegen Fachkonventionen. Besonders deutlich setzt die Dozentin den Feedbackratschlag um, immer ein Lob zu formulieren (siehe z. B. Grieshammer, Liebetanz, Peters et al. 2012, S. 233). Die Sprechhandlung *Lob* findet sich regelmäßig zu Beginn eines längeren Feedbackkommentarbundles. Außerdem markiert die Dozentin durch die Umsetzung des Feedbackratschlags, Ich-Botschaften zu formulieren (siehe z. B. Lahm 2016, S. 128), einen Entscheidungsraum für die Studierenden, der sich in den Sprechhandlungen *Deutung/Position, als persönlich markiert* und *Vorschlag, als persönliche Position markiert* manifestiert.

5 Feedback, Überarbeitung und Wirkung – Einblicke in erste Analyseergebnisse

Die von der Lehrenden im Seminar gestellten Schreibaufgaben verlangten dezidiert, fachspezifische Arbeitsschritte der literaturwissenschaftlichen Textanalyse adäquat durchzuführen und das im Seminar gelernte Wissen über diese fachwissenschaftlichen Handlungsweisen anzuwenden. Schon in den Schreibaufgaben ist also eine Hinführung zum Fach, zu fachlichen Arbeitsweisen und zur korrekten Verwendung fachlicher Begriffe und Sprache angelegt. Insofern ist es nicht verwunderlich, dass auch die Feedbackkommentare zu einem großen Teil genau auf diese Aspekte abzielen. Im Folgenden demonstrieren wir dies exemplarisch an den Sprechhandlungen *Lob* und *Kritik* (vgl. die Analysekatgorie in Tab. 1) sowie anhand der Kategorie *Fachdiskurs*.

5.1 Zu den Sprechhandlungen *Lob* und *Kritik*

Am Beispiel der Sprechhandlung *Lob* soll zunächst beispielhaft gezeigt werden, wie die Dozentin sie nutzt und wie die Studierenden darauf reagieren. In *mikes* Texten geht die Lehrende mit unterschiedlichen Registern von *Lob* differenziert um. Gewöhnlich nutzt sie ein positives Adjektiv und kombiniert dies mit der im Substantiv kondensierten Analyse- oder Schreibhandlung bzw. dem Textprodukt (z. B. *mike S2 Komm.* 9–14, 9: „Prägnante Erläuterung des Titels!“). Das *Lob* vergibt die Dozentin nicht nur standardisiert, sondern sie differenziert durch die Steigerung „sehr“ (z. B. *mike S3 Komm.* 7–13, 7: „Sehr prägnante Darstellung des historischen und literarischen Kontextes“) oder eine noch stärker herausgehobene Steigerungsstufe mit freier *Lob*-formulierung. Dadurch wird eine Qualitätsdifferenzierung erreicht: Beispielsweise enthält der markante Ausruf „Wow, eine sehr gelungene, sprachlich differenzierte Interpretation! Sie laufen zur Hochform auf!!“ (*mike S3 Komm.* 20–21, 20) außer dem *Lob* eine qualitative Aussage zur fachlichen *Erfüllung von Textmusternormen* eines Teilschritts der Gedichtinterpretation und zur Kategorie der fachlichen *Angemessenheit der Sprachmittel*.

Im Vergleich zu den Texten *mike S2* und *mike S3* nutzt die Lehrende in *mena S1* das Register *Lob* weniger, eher undifferenziert und pauschal. Sie stellt jedem längeren Kommentarbündel, das sich auf einen neuen Abschnitt bezieht, ein *Lob* voran, z. B. „Gute Analyse der Erzählsituation und der Exposition“. Nur einmal steigert sie das positive Adjektiv mit „sehr“. Insgesamt finden sich neun *Lob*-äußerungen im Text. Der Vergleich mit dem Text *S3* von *mike*, in dem die Dozentin das *Lob* sehr gezielt einsetzt, lässt den Schluss zu, dass *mena* die Schreibaufgabe nicht ganz so erfolgreich umgesetzt hat wie *mike*. Auch die große Gesamtzahl an Kommentaren, die eine Überarbeitung anregen wollen, legt das nahe. Ob *mena* allerdings diese Qualitäts-Differenzierung im Hinblick auf die *Lob*-äußerungen bewusst ist, bleibt fraglich, da *mena* die Vergleichstexte gelesen haben müsste, um zu dieser Einschätzung zu kommen. Insgesamt lässt sich festhalten, dass die Dozentin die Sprechhandlung *Lob* nutzt, um ihrem Feedback eine positive, motivierende Grundhaltung zu verleihen.

Die Kommentare zu *mikes* Dramenanalyse (*S2*) zeigen darüber hinaus, dass die Dozentin für Passagen, in denen sie *Lob* nicht angemessen findet, von ihrem System abweicht, den Kommentarbündeln immer ein *Lob* voranzustellen. Ab dem fünften Absatz weicht sie auf eine neutrale Spiegelung aus (*mike S2 Komm.* 18–23, 18: „Knappe Präsentation des ersten Aktes“) und wechselt schließlich – und das ist in den untersuchten Texten singular – ins Register der *Kritik* (*mike S2 Komm.* 31–34, 31: „Oberflächliche Analyse der Figurenkonstellation!“). Alle kritischen Kommentare haben hier einen fachlichen Fokus. Gleich elf davon beziehen sich auf die Schlussabsätze von *mikes* Drameninterpretation, in die in der ersten Fassung umfangreiche allgemeine Passagen mit *mikes* persönlicher Meinung zu dramatischen Texten eingeflossen sind, darunter z. B. eine ausführliche Stellungnahme zum Theater:

Das Theater besitzt meines Erachtens nach heute eine nahezu elitäre Konnotation. Nur alte Menschen und Gebildete, oder jene die es vorgeben zu sein, gehen heute noch ins

Theater. [...] Das Theater als Unterhaltungsmedium der Massen ist längst vom Kino abgelöst worden. Nichtsdestotrotz gehe ich gerne ins Theater. (*mike S2*)

Darauf reagiert die Dozentin, indem sie den inhaltlichen Dialog mit *mike* aufnimmt:

Es ist wenig differenziert, wie Sie Theater und Kino vergleichen – Auch das Kino zeigt nicht nur Mainstream-Filme, sondern kann ein sehr kunstvolles Medium sein (*mike S2 Komm. 35–42, 40*)

Neben einer eindeutigen Kritik an der wissenschaftlichen Methodik („wenig differenziert“) bringt die Dozentin ein inhaltliches Gegenargument, mit dem sie dialogisch auf *mikes* Meinungsäußerung reagiert. Sie nimmt durch die Auseinandersetzung die Ideen ernst, auch wenn sie diese offensichtlich nicht teilt, und rückt durch den Wechsel ins argumentative Register die Passage – und damit die Notwendigkeit der Überarbeitung – in den Blick. Nachdem sie die einzelnen Absätze kritisch kommentiert und sich auch dort argumentativ mit *mikes* Aussagen auseinandergesetzt hat, fasst die Dozentin in einer abschließenden *Schlussfolgerung* die vorangegangenen Anmerkungen in einem *auffordernden Hinweis* zum fachlich akzeptierten Vorgehen zusammen:

FAZIT: Sie verlieren sich ein wenig im „Fühlen und Meinen“. Seien Sie genauer und reflektieren Sie zunächst Fos Absicht. Bevor Sie auf eine etwaige politische Funktion eingehen, die Theater ihrer Meinung nach hat oder eben auch nicht. (*mike S2 Komm. 35–42, 42*)

Dieser Anleitung geht *mike* nach, fasst die drei letzten Absätze zu einem einzigen zusammen und reduziert sie inhaltlich auf die im abschließenden Kommentar vorgeschlagene Absicht des Dramenautors. Außerdem streicht *mike* – obwohl die Dozentin eine persönliche Äußerung freigestellt hat – die unbelegten Meinungsäußerungen:

Es war Dario Fos Intention die Menschen durch den teilweisen Einbezug der Realität zum Nachdenken anzuregen und dies ist ihm hier gelungen. [...] Des Weiteren gibt Fo den heutzutage ebenso wichtigen Anstoß, sich seine Meinung selbst zu bilden und nicht stur einer Quelle zu vertrauen, denn Jedermann besitzt eben eine individuell passende Wahrheit. (*mike S2, überarbeitet 1*)

Mike nimmt hier den *auffordernden Hinweis* der Dozentin auf, die „Absicht“ Fos zu bestimmen, und setzt die ebenfalls angeregte Reflexion dazu in einer argumentativ belegenden Gedankenkette um. Diese mündet schließlich in eine darauf basierende Einschätzung, die die ursprüngliche Meinungsäußerung zum Theater ersetzt. *Mike* setzt hier die von der Dozentin geforderte im Fach akzeptierte Ebene wissenschaftlicher Positionierung um. Das zeigt, dass *mike* die Kommentare einschätzen und den fachlich adäquaten Schreibgestus einnehmen kann.

Die hier vorgeführten Beispiele verdeutlichen, dass gerade die kritischen Feedbackkommentare der feedbackgebenden Dozentin als eine fachlich-diskursive Auseinandersetzung mit dem Text fungieren. Indem die Lehrende inhaltliche Kritik äußert und auf diese Weise zur Überarbeitung auffordert, führt sie die Autorin oder den Autor in fachliche Vorgehens-, Denk- und Handlungsweisen ein. Die hier analysier-

ten Lobäußerungen sind weniger diskursiv angelegt und gerade bei den Textbeispielen von *mena* eher schematisch formuliert. Nichtsdestotrotz heben die Lobäußerungen fachlich gelungene Textpassagen hervor und betonen auf diese Weise, an welchen Punkten die Studierenden bereits fachlich adäquat schreiben.

5.2 Zur Feedbackkategorie *Fachdiskurs*

Feedbackäußerungen zu der von uns in der Analyse herausgearbeiteten Kategorie *Fachdiskurs* scheinen prädestiniert dafür zu sein, studentische Autoren und Autorinnen in ein Fach zu sozialisieren. In dem mit 80 Kommentaren versehenen Text *mena S1* überwiegen solche, die auf den fachlichen Inhalt des Textes abzielen (47). Auch der Text *mike S2*, bei dem die kritischen Feedbackanmerkungen der Dozentin überwiegen, enthält mehr fachlich orientierte als sprachliche Kommentare (31 fachlich versus 11 sprachlich orientierte). Dagegen finden sich in dem sehr gelobten Text *mike S3* mehr Kommentare zum sprachlichen Feinschliff (15 sprachliche, 12 fachliche Kommentierungen inklusive Lob).

In diesem Abschnitt werden wir zwei Feedbackbeispiele zur Kategorie *Fachdiskurs* vorstellen sowie die Art und Weise, wie *mena* diese Kommentare in der Überarbeitung umgesetzt hat. Im Rahmen der Analyse eines Romantextes schreibt *mena* in der ersten Textversion:

Igiaba Scego ist eine italienische Autorin, dessen Familie aus Somalia stammt. Durch Konflikte der Identität und des Migrationshintergrundes könnte man Scego's literarische Texte als postkolonial bezeichnen. (*mena S1*)

Diese Aussage und Begründung von *mena* kommentiert die Lehrende folgendermaßen:

Scegos Texte können deshalb als postkolonial bezeichnet werden, weil ein Teil von Somalia eine italienische Kolonie war und sie in vielen Romanen an die traumatischen Auswirkungen der italienischen Kolonialgeschichte erinnert. (*mena S1, Komm. 1–10, 10*)

Diesen Kommentar haben wir als *Hinweis* kategorisiert, bei dem die Lehrende sich in der Kategorie *Fachdiskurs* bewegt, weil dieser *Hinweis* eindeutig auf die fachliche Stimmigkeit der Inhalte abzielt – und auch nur darauf. Auf die grammatischen und orthographischen Fehler des Satzes geht sie nämlich nicht ein. Mithilfe des Konnektors „deshalb“ stellt die Lehrende die Verbindung zum kommentierten Text her. Sie reagiert damit auf *menas* Begründung für die Kategorisierung von Scegos Texten als postkolonial und liefert eine alternative und argumentationslogisch ausdifferenziertere Variante. Die Lehrende formuliert keine konkreten Aufforderungen, wie oder was umzuarbeiten sei. Dennoch ändert *mena* die Passage um. In der zweiten Fassung lautet sie:

Somalia war eine Kolonie Italiens, weshalb man Scego's literarische Texte als postkolonial bezeichnen kann. (*mena S1, überarbeitet 1*)

Auf den Hinweis der Lehrenden reagiert *mena* also mit einer inhaltlichen Korrektur. *Mena* übernimmt nicht alle Aspekte, die die Lehrende in ihrem Kommentar anbietet, sondern lässt den Hinweis „und sie in vielen Romanen an die traumatischen Auswirkungen der italienischen Kolonialgeschichte erinnert“ unberücksichtigt, möglicherweise – so ließe sich interpretieren – weil das die gedankliche Durchdringung eines weiteren Inhaltsaspekts erfordern würde. Durch die Umformulierung, die *mena* vornimmt, fallen die grammatikalischen Fehler bis auf die falsche Genitivbildung aus der ersten Version weg.

Folgende Erstversion stammt ebenfalls aus *mena S1*:

Paratexte sind Ergänzungen zum Basistext, also die Teile des Werkes, welche sich in diesem Fall ausserhalb der Erzählung „Dismatria“ befinden.

Die Dozentin gibt zu diesem Satz erneut auf der Inhaltsebene Feedback und wählt dazu das Register der *Aufforderung*:

Sie sollten Gérard Genette nennen, z. B. Paratexte sind nach Genette Ergänzungen zum ... und können in Peri- und Epitexte ... (*mena S1 Komm.* 19–25, 22)

Die Dozentin fordert *mena* explizit auf („Sie sollten“), etwas zu ändern, und liefert, markiert durch den Zusatz „z. B.“, eine *Umformulierung* mit. Sie bezieht sich – durch die Nennung des Namens Gérard Genette – auf die wissenschaftlichen Konventionen des Belegens und des Einbettens in einen theoretisch-methodischen Rahmen. Durch den Verweis auf Genette ist diese Aufforderung eindeutig disziplinspezifisch und in der Kategorie *Fachdiskurs* markiert. *Mena* kommt der Aufforderung der Dozentin nach und überarbeitet den Text wie folgt:

Paratexte kann man in zwei Kategorien einteilen: den Peritexten und den Epitexten, sie sind nach Gérard Genette Ergänzungen zum Basistext, also die Teile des Werkes, welche sich in diesem Fall ausserhalb der Erzählung „Dismatria“ befinden.

Auffällig ist an dieser Stelle, dass *mena* das Umformulierungsangebot der Dozentin nur zur Hälfte annimmt („sind nach Gérard Genette“) – und zwar im Hinblick auf die *Aufforderung*. *Mena* korrigiert auf der inhaltlichen Ebene, nutzt die Anregungen als Bausteine innerhalb einer eigenen Satzkonstruktion und integriert auf diese Weise die fachliche Denkanregung, statt einfach ‚nur‘ abzuschreiben. Wir deuten diese Aneignung der Vorschläge, die hier vollständiger gelingt als beim vorigen Beispiel, als einen weiteren Schritt hin zu eigenständigerem fachlichen Handeln.

5.3 Die Wirkung des Feedbacks: Rückmeldungen von Studierenden

Wie nehmen die Studierenden die vorgestellten Formen des Textfeedbacks wahr? Die von der Dozentin angewandte Strategie, Feedback möglichst neutral zu formulieren und kritisch geäußerte Kleinigkeiten an ein vorangestelltes Lob anzubinden, hat sich nicht nur im Hinblick auf die angestoßenen Überarbeitungen als wirksam erwiesen. Die Studierenden nehmen diese Formulierungsstrategien als positiv wahr. Das belegt

die Seminarevaluation des Einführungsseminars vom Sommersemester 2017.³ In den Freitextantworten benennen die Studierenden das Feedback explizit als Anerkennung ihrer Leistung („Das direkte Feedback der Dozentin war sehr hilfreich und auch eine Form d. Anerkennung d. eigenen Leistung und daher natürlich auch eine Motivation“). Die absatzweise Kommentierungstechnik wurde generell als positiv und übersichtlich bewertet („Die Art des Kommentierens nach Abschnitten war sehr gut und übersichtlich und hat so die Überarbeitung vereinfacht“) und das System, mit Lob zu beginnen und daran die Überarbeitungsvorschläge anzuschließen („erst gute Kritik, dann Verbesserungsvorschläge geben“), als beibehaltenswert hervorgehoben. Die Rückmeldungen zeigen, dass die Studierenden die von uns herausgearbeiteten Kommentierungsregister wahrnehmen und als positiv bewerten.

6 Fazit

In diesem Aufsatz haben wir die Wirkung des Feedbacks einer Dozentin, die in ihrer Rolle als Fachlehrende kommentiert, untersucht, um daran beispielhaft die Auswirkung dieses Lehrendenfeedbacks auf kommentierte Studierendentexte zu erfassen. Das dazu notwendige Analyseinstrumentarium haben wir für diesen Zweck entwickelt und hier erstmals erprobt. An zwei Beispielen konnten wir vorführen, wie Lehrendenfeedback das Überarbeitungshandeln von Studierenden anstößt und dadurch zur Fachsozialisation beiträgt.

Wir konnten feststellen, dass zwischen den Sprechhandlungen der Lehrenden und den Feedbackinhalten Verbindungen bestehen, deren nähere Untersuchung lohnenswert scheint. Die Lehrende kommentiert, lobt und kritisiert stark fachlich. Sie nutzt *Lob* nicht nur als eine Sprechhandlung, mit der sie die Schreibenden motiviert, sondern weist damit auch auf Textpassagen hin, die den Studierenden schon den fachlichen Gepflogenheiten entsprechend gelungen sind. Darüber hinaus erläutert und demonstriert die Dozentin fachsprachliches Handeln und gibt den Studierenden den Anstoß, dies selbst umzusetzen, indem sie z. B. Sprechhandlungen wie *Hinweis*, beispielhafte *Umformulierungen* und *Aufforderung* nutzt. Dieses Vorgehen versetzt die Studierenden in einen Handlungskontext, in dem sie in einem einschätzbaren Rahmen am Fachdiskurs partizipieren. Sie bekommen Rückmeldung, inwieweit ihre Texte dem durch die Lehrende vertretenen fachlichen Diskursrahmen entsprechen. Dabei legt die Lehrende auf die fachlichen Zusammenhänge ein großes Gewicht. Als Ergebnis lässt sich festhalten, dass die Dozentin durch ihre Kommentarhandlungen erkennbar Schritte einer fachlichen Sozialisation – im Sinne einer zunehmenden Befähigung, fachliche Gepflogenheiten, Denkweisen und Inhalte zu verstehen und anzuwenden – anstößt. Nach der Überarbeitung weisen die Texte beider Studierender eine stärkere Berücksichtigung dieser Fachgepflogenheiten auf. *Mike* arbeitet etwa die Meinungsäußerung in S2 selbstständig zu einer wissenschaftlichen Positionierung

3 Andere Semester wurden nicht systematisch evaluiert. Die Feedbackstrategien waren in den beschriebenen Punkten aber in allen Semestern gleich.

um, *mena* nimmt die inhaltlich-sprachlichen Anregungen auf, wodurch der Text fachlich korrekter wird. Auf ihrem jeweiligen Einstiegsniveau zeigen die Textüberarbeitungen beider Studierender den Ausbau von fachlichen Denkweisen und die verbesserte schriftliche Umsetzung von Fachkonventionen.

Wir planen, die Untersuchung auf eine größere Textbasis auszuweiten, die Kommentare anderer Lehrender einschließt. Hier gilt es beispielsweise genauer zu untersuchen, ob sich ein Zusammenhang zwischen Kommentartyp und Überarbeitungshandlung nachweisen lässt. Wenn die Ergebnisse dieser Vorstudie sich als reproduzier- und ausweitbar erweisen, lassen sich daraus didaktische Hinweise für die Nutzung von Feedbackkommentartypen in Bezug auf Fachsozialisationsprozesse ableiten.

Literatur

- Corbin, J. & Strauss, A. (2015). *Basics of Qualitative Research. Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory* (4. Aufl.). Los Angeles u. a.: SAGE.
- Grieshammer, E., Liebetanz, F., Peters, N. et al. (2012). *Zukunftsmodell Schreibberatung. Eine Anleitung zur Begleitung von Schreibenden im Studium*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning. A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London/New York: Routledge.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112.
- Jensen, K. (2015). *Reimagining Process. Online Writing Archives and the Future of Writing Studies*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Kiesendahl, J. (2011). *Status und Kommunikation. Ein Vergleich von Sprechhandlungen in universitären E-Mails und Sprechstundengesprächen* (Philologische Studien und Quellen 227). Berlin: Erich Schmidt.
- Lahm, S. (2016). *Schreiben in der Lehre. Handwerkszeug für Lehrende*. Opladen: Barbara Budrich.
- Nussbaumer, M. & Sieber, P. (1994). Texte analysieren mit dem Zürcher Textanalyseraster. In P. Sieber (Hg.), *Sprachfähigkeiten – Besser als ihr Ruf und nötiger denn je! Ergebnisse und Folgerungen aus einem Forschungsprojekt* (Sprachlandschaft 12), 141–186. Aarau/Frankfurt a. M./Salzburg: Sauerländer.
- Sennewald, N. (2017). Die Grounded-Theory-Methodologie in der qualitativen Schreibforschung. Phasen und Instrumente der Datenanalyse und Theoriebildung. In M. Brinkschulte & D. Kretz (Hg.), *Qualitative Methoden der Schreibforschung* (Theorie und Praxis der Schreibwissenschaft 1), 209–226. Bielefeld: wbv.
- Ulmi, M., Bürki, G., Verhein, A. et al. (2017). *Textdiagnose und Schreibberatung. Fach- und Qualifizierungsarbeiten begleiten*. Opladen/Toronto: Barbara Budrich.

Autorinnen

Fridrun Freise und Mirjam Schubert sind wissenschaftliche Mitarbeiterinnen am Schreibzentrum der Universität Hamburg.

Kontakt: fridrun.freise@uni-hamburg.de; mirjam.schubert@uni-hamburg.de